

ПОРЕМЕЋАЈИ ПОНАШАЊА

Београдска дефектолошка школа
Вол. 18 (1), бр. 52, 157-166, 2012.

УДК
Примљено: 20.2.2012.
Стручни чланак

САВЕТОДАВНИ РАД СА ПОРОДИЦОМ ДЕТЕТА СА ОМЕТЕНОШЋУ КОЈЕ ТРПИ ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ

Сања Димоски

Факултет за специјалну едукацију у рехабилитацију, Београд

Овај рад се бави проблемом ширљења вршњачког насиља деце са ометеношћу у школским условима. Дати је приказ проблема вршњачког насиља као и специфичности ове појаве када су жртве деца са ометеношћу. Истраживања показују да су ова деца проценуално чешиће жртве вршњачког насиља од деце без ометености. Циљ рада је покрећење ове важне теме, као и давање смерница за саветодавни рад са породицом. У процесу превазилажења последица које вршњачко насиље оставља на жртву, важну улогу има породица. Један од начина сарадње школе и породице је саветовање са породицом деце са ометеношћу које трпи насиље. Саветовање са породицом се одвија кроз начела која се користе у пракси која су у раду дискутована.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вршњачко насиље, деца са ометеношћу, саветодавни рад са породицом;

УЛОГА ВРШЊАКА И ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ

Знања из области психологије личности, развојне и социјалне психологије потврђују значај улоге вршњака као фактора социјализације. Неки од истакнутих аутора прошлог века (Фројд, Ериксон, Пијаже, Виготски) истицали су значај утицаја социјалних група на развој личности, што је дало основу за започињање истраживања дечијих вршњачких група тридесетих година прошлог века (Ladd, 1999). Рот (2006) сматра да је место вршњачке групе, по значају, одмах после утицаја родитеља, односно породице, а испред утицаја учитеља и осталих васпитача. Утицај вршњачке групе на социјализацију појединца динамично се мења у

односу на узраст, достижући свој врхунац у адолесценцији. Многа истраживања показују повезаност вршњачког позиционирања адолесцента са његовим академским, бихејвиоралним и психолошким карактеристикама (Ollendick et al., 1992; Wentzel & Asher, 1995). Утицај вршњачке прихваћености као индикатора социјалне конкуренције и прилагођености врши утицај и на пољу когнитивног развоја и академских постигнућа (Wentzel, 1991; O'Neil, 1997; Welsh, 2001). Утицај вршњака значајан је и за процесе формирања и одржавања самопроцене, самопоштовања и генералне слике појединца о себи.

Разни аутори на разне начине дефинишу вршњачко насилно понашање, посматрајући овај феномен, присутан колико и сам процес организованог образовања, из угла различитих научних дисциплина (развојна психологија, педагогија, психологија група). Једно од првих и познатијих одређења вршњачког насиља дао је Олвеус (Olweus) који је 70-тих година прошлог века скренуо пажњу научне и стручне јавности на овај проблем и својим емпиријским истраживањима стимулисао развој ове области. По овом одређењу вршњачко насиље је појава када један или више вршњака трајно и учестало излаже малтретирању једног или више ученика.

Вршњачко насиље може бити: вербално (називање погрдним именима, ругање, добацивање), физичко (ударање, гурање, отимање, уништавање ствари) и социјално (оговарање, избегавање, ширење гласина и лажи, изоловање). Неки аутори (Baldry, 2003) истичу разлику између директног и индиректног насиља, а неки наглашавају реактивни тип насиља који је последица виктимизације и представља насилан одговор на њу (Беале & Сцотт, 2001).

Свако насилно понашање подразумева два учесника: насилника и жртву, али је неизоставан и контекст дешавања, улога сведока и утицаји које насиље има на њих, као што то апострофира Dake et al. (2003). Овај рад бави се жртвама вршњачког насиља, те дајемо одређење жртве, и то као детета које је трајно и учестало изложено негативним поступцима од стране једног детета или групе деце. Пролонгирана изложеност вршњачком насиљу може условити проблеме на плану школовања (Робертс & Цоурсол, 1996), ниског самопоштовања, усамљености и проблема у интерперсоналним односима (Boulton & Smith, 1994), депресије (Seals & Young, 2003) и анксиозности (Slee, 1994; наведено према: Глумбић и сар. 2007). Деца која су подложна позиционирању у улогу жртве имају ниже самопоштовање него остали вршњаци (Andreou, 2001;) и обично су несигурнији и анксиознији од остале деце (Hawker & Boulton, 2000; Olweus, 1998). Она се често осећају усамљено, без правих пријате-

ља у школи (Olweus, 1993; Smith, Sue & Madsen, 2001; наведено према: Kristensen & Smith, 2003).

Плут и Попадић (2007) сматрају важним реаговања ученика и одраслих који раде у школи на вршњачко насиље. Обимно истраживање у оквиру програма за борбу против насиља, који је 2005. године покренуо УНИЦЕФ, спроведено на 25.056 ученика из 71 школе у Србији показују да ученици недоследно реагују на насиље. Половина испитаника спремна је да у евентуалном случају насиља тражи помоћ других. Али, друга половина испитаника би на насиље узвраћала агресијом или понизношћу, што свакако подстиче даље насиље.

Деца са ометеношћу као жртве вршњачког насиља

Још су Ериксон (Erikson) и Саливен (Sullivan) истакли проблеме на плану развоја личности који су последица недовољне прихваћености вршњака. Деца са ометеношћу, како показују истраживања, имају проблеме у социјалном функционисању, мање су прихваћени од стране вршњака и имају ниске социјалне статусе у групи, што се углавном доводи у везу са тешкоћама у комуникацији и смањеном емпатијом (Kavale & Forness, 1996). Мада развој социјалних интеракција деце са ометеношћу и деце без ометености прати исти ток и одликују сличне карактеристике, њихово социјално вршњачко понашање показује низ специфичности. Оне се тичу свих фаза социјалне комуникације, од започињања интеракције, за коју деца са ометеношћу не поседују социјалне вештине, преко одржавања интеракција, па све до искључења из релација које им нису пријатне. Када се деца са ометеношћу и деца без ометености налазе у истој групи, њихови односи су неравноправни, јер деца без ометености имају тенденцију да усмеравају и контролишу активност вршњака са ометеношћу и да се понашају покровитељски, попут одраслих особа (Гашић-Павишић, 2002). Како наводи ова ауторка (2002) социјална компетенција и успех у остваривању социјалних односа су у узајамној вези, те, када се ради о деци са ометеношћу, њихова смањена социјална компетенција може бити и узрок и последица претходне социјалне интеракције са вршњацима.

Негативни социјални статус деце са ометеношћу изражен је у низу манифестација које испољава вршњачка група и крећу се од изолације, па све до имплицитног или експлицитног наслиног понашања. Истраживања (Димоски, 2011.) показују да деца изражавају негативније ставове према деци са ометеношћу од њихових родитеља, што се тумачи мањим

социјалним моделовањем дечијих одговора у односу на одрасле који се нужно понашају конформистички.

Социјална позиционираност деце са ометеношћу у групи вршњака детерминисана је низом фактора везаних за, с једне стране, особености деце са ометеношћу (особне личности, тип ометености) и, с друге, социјалних фактора везаних за тип групе, школски систем, хомогеност групе, информисаност о ометености и сл. Особине личности као што су екстраверност, емоционална интелигенција, иницијативност погодују развијању вишег социјалног стауса како код деце са, тако и код деце без ометености. Тип ометености је у вези са начинима на које се особе са ометеношћу перципирају. Одрасле особе без ометености, као и деца без ометености, сматрају да су телесна инвалидност и ментална заосталост најтеже врсте ометености, док глувоћу сматрају најлакшом (Радоман, 1995; Димоски, 2011). Независно од врсте ометености, многа истраживања потврђују учесталост трпљења вршњачког насиља од стране деце са ометеношћу (нпр. Carter & Spenser, 2006; Sullivan & Knuston, 2000; Horwood, 2005; Mepham, 2010), мада налази истраживања по овом питању нису једнозначни. Истраживања показују (Norwich & Kelly, 2004) да деца са ометеношћу која прате специјалне програме школовања трпе више вршњачког насиља од деце која прате редовне школске програме, али и да деца са ометеношћу у редовним школским програмима трпе насиље вршњака у већем обиму од друге деце (Martlew & Hadson 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Thompson, Whitney & Smith 1994; наведено према Carran & Kellner, 2009).

Улога породице деце са ометеношћу у превазилажењу трпљења вршњачког насиља и саветодавни рад са породицом

Превазилажење вршњачког насиља је проблем који захтева сложен ангажман различитих друштвених фактора, а започиње квалитетном и систематски испланираном превенцијом за коју се сматра да даје више ефеката од превазилажења последица које овај проблем оставља. Фактори који су укључени како у превенцију, тако и у превазилажење последица тичу се самог насилника, жртве, њихових породица, ужег окружења, као и третнутно присутних друштвених кретања (норме, вредности, закони, школски систем и тд.). Од фундаменталног значаја је и координисаност позитивних дејстава свих наведених фактора.

Један од програма превенције насилног понашања који је на Западу дао успешне резултате тиче се увођења превентивних програма као интегралних делова стандардних школских програма (Shariff, 2005).

Овакви програм смањују негативну перцепцију деце која су на неки начин различита, па тако и деце са ометеношћу. С друге стране, правилно третирање и редуковање насилног понашања на раном узрасту води смањењу вероватноће да ће се оно појављивати у адолесценцији (Allen, 2010.). И обротно, изостанак интервенција повећава вероватноћу његовог интензивнијег и дуготрајнијег јављања. Значајна ставка у борби против вршњачког насиља је и информисаност на свим нивоима, што има нарочит значај када су жртве деца са ометеношћу. Вршњачко посредовање такође даје добре резултате.

Упркос савременом тренду охрабривања родитељског учешћа у школи, развоја сарадње између родитеља и школе и генералних трендова који стимулишу ову сарадњу, када се пређе на ниво разматрања овог односа у реалним дешавањима (Половина, 2007) увиђа се да је сарадња ова два фактора недовољна. Таква, недовољна сарадња школе и родитеља присутна је у на пољу решавања питања вршњачког насиља у школи, а нарочито насиља над децом са ометеношћу.

Када се ради о потенцијалима породице у решавању овог проблема, на њену улогу се рачуна, углавном, у процесу отклањања насиља и психолошких последица трпљења насиља. Форме укључења породице у решавање питања трпљења вршњачког насиља над децом са ометеношћу у школи могу бити разнолике (сарадња са учитељем, разредним старешином, сарадња са стручним тимом, саветодавне форме рада). Ипак, оне се у пракси, у нашој средини мало користе, како у инклузивним формама образовања, тако и у оним везаним за специјално школство. Овај рад има за циљ покретање ове важне теме, као и давање смерница за саветодавни рад са породицом детета са ометеношћу које трпи насиље.

Саветодавни рад са родитељима детета са ометеношћу које трпи вршњачко насиље потребно је вршити у институцији, а спроводи га добро едукован стручњак који би требало да познаје дете и контекст вршњачког насиља. Циљ оваквог рада је развијање или јачање добре интеракције између родитеља и детета са ометеношћу, као и између родитеља и школе што је значајан предуслов за квалитетно превазилажење вршњачког насиља.

Саветовање са родитељима детета са ометеношћу које трпи вршњачко насиље зависи од низа околности које су везане за дужину и тип вршњачког насиља. Сматра се да је најтежи корак у превазилажењу овог проблема само започињање са решавањем проблема јер су отпори да се ситуација мења значајни и тичу се насилника који немају мотивацију да мењају своје неадекватно понашања, жртве која је у страху од даљег

злостављања, али и родитеља који често неадекватно реагују на проблем (минимализирање или агресивни одговори).

Принципи саветодавног рада са породицом на решавању овог проблема тичу се неколико важних начела која се користе у процесу превазилажења овог проблема. Навешћемо их са кратком дискусијом сваког од начела:

Кроз саветодавне форме рада родитељима треба приближити важност социјалног статуса детета са ометеношћу у заједници вршњака за његов социјални, емоционални, па и школски успех. Такође, потребно је упутити их у природу индикатора који говоре о датом социјалном статусу као што су позиви од стране вршњака на заједничке активности (слободно време, рођендани), односно одсуство истих, искључености из комуникација (facebook, смс поруке и сл.). Наговештаје проблема везаних за социјални статус детета, потребно је да родитељи озбиљно схвате.

Упркос евентуалном субјективном претеривању у доживљају трпљења насилног понашања од стране детета са ометеношћу (нпр. преувеличавање моћи насилника), родитељ треба да изрази поверење детету које трпи насиље. Сматра се да је један од честих разлога прећутиковања злостављања од стране жртве њен доживљај да јој се неће веровати.

Комуникација између родитеља и детета са ометеношћу које трпи вршњачко насиље треба да буде увремењена и прилагођена дететовим потребама за поверавањем. Уколико изостаје оваква потреба детета, уколико дете не показује жељу за поверавањем потребно је стрпљиво сачекати погодну ситуацију. Погрешно је пожуривати или на неки други начин вршити притисак на дете да се поверава.

У ситуацијама дететовог поверавања, родитељ треба да шаље јасну поруку о сопственој стабилности, избегавајући сваке наговештаје панике или неке друге врсте неадекватног реаговања. У супротној ситуацији, дете ће прећутикивати проблем из потребе да сачува родитеља стресне ситуације или да би избегло њихове даље неадекватне потезе. Неадекватне реакције родитеља могу да изазивају осећање кривице код детета које себе сматра узроком проблема.

Неопходно је избегавање окривљивања детета за ситуацију трпљења насиља. Погрешно је претопостављати да дете само индукује агресивно понашања вршњака, а нарочито вербално окривљивање детета за ово. Дете не треба кртиковати, чак и када је приметно његово провокативно неадекватно понашање (плакање, тужавање наставницима, напади беса и сл.)

Најбољи начин да се избегне индуковање осећања кривице код детета са ометеношћу које трепи насиље је јасно експлицирање онога ко је крив за насиље, а то је насилник или насилници. Потребно је да родитељ

објасни детету природу насилног понашања и чињеницу да наслиници имају потребу да буду насилни и да атрибути жртве за насилника нису важни. Такође, препоручује се да родитељ ради на развоју реалног сагледавања насилника код детета са ометеношћу, истучући његову појавну моћ и суштинску неадаптивност

Родитељи не би требало да код детета са ометеношћу развијају лажну наду о брзом и лакој превазилажењу проблема. Чињеница је да ова деца фреквентније трпе вршњачко насиље и да је ово детерминисано различитим факторима. Потребно је омогућити детету да верује да ће процес решавања овог проблема, уз помоћ родитеља и школе омогућити детету безбедно окружење. Није добро да родитељи негирају озбиљност насиља које се трпи, нити да минимализира последице које може остати на дете.

Родитељи треба да покажу део својих аутентичних осећања јер ће то омогућити детету да и оно испољава своја. Родитељи треба да покажу веру у могућност решавања проблема у заједништву са школом, осталим вршњацима или родитељима деце која врше насиље. Потребно је ситимулисати партнерство између свих инстанци релевантних за решавање проблема трпљења насиља, па тако и јачање партнерства са самим дететом.

ЗАКЉУЧАК

Проблем вршњачког насиља које се спроводи над децом са ометеношћу нужно је решавати на различитим нивоима (од индивидуалног приступа жртви и насилнику, преко саветодавних форми рада са родитељима, партнерства родитеља и школе, рада са вршњацима, па све до општих друштвених фактора контекста у којем се дешава вршњачко насиље). Овај проблем је утолико сложенији када се ради о деци са ометености због њихове повећане вулнерабилности на психолошке тешкоће, као и због њиховог слабог социјалног позиционирање. Сарадња са породицом је неопходна у превазилажења овог проблема. Саветодавни рад са родитељима је једна од пожељних форми рада на решавању трпљења насиља детета са ометеношћу. Начела саветодавног рада помажу стручњацима у пракси који се сусрећу са овим проблемима како у инклузивним формама образовања, тако и образовању везаном за специјалне школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Allen, K.P., (2010). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure* 54(3), 199-209.
2. Andreou, E. (2001). Bully/ Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children, *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
3. Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27 (7), 713-732.
4. Beale A., Scott P.C., (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
5. Carran D., Kellner M., (2009). Characteristics of Bullies and Victims among Students with Emotional Disturbance Attending Approved Private Special Education Schools Behavioral Disorders. 34, 3, 151-163.
6. Dake J., Price J., Telljohann S., (2003). The Nature and Extent of Bullying at School, *Journal of School Health*. 73, 5:173-180.
7. Деспотовић, Т., Јовановић-Дуњић, И., Вулевић, Г., Митић, М., Карлеуша, М. (2002). *Помоћ помаћанима*, Приручник за професионалце. Београд, Савезне Цхилдрен УК Белграде.
8. Димоски, С., (2011). Ставови према особама оштећеног слуха и фактори који их одређују. Београд. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
9. Гашић-Павишић С., (2002). Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*. 5:452-469.
10. Глумбић Н., Каљача С., Жунић-Павловић В., (2007). Ометена деца – жртве вршњачког насиља. Београд. Београдска дефектолошка школа. 2: 211-230.
11. Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.
12. Kristensen, M. S., Smith, K.P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying, *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
13. Ladd G.W., (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood, *Annual Reviews of Psychology*. 50:333-359.
14. Ollendick, T.H., Weist, MD, Borden, MC, & Greene, RW., (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five year longitudinal study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 60, 80-87.

15. O'Neil, R., (1997) A longitudinal assessment of academic correlates of early peer acceptance and rejection, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 26, No. 3, 290–303.
16. Olweus, D., (1993) *Bulling at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, itd: Blackwell
17. Olweus, D., (2003) A profile of bullying at school. *Educational , Leadership*, 60(6), 22-25
18. Patricia M., Sullivan P.M., (2009) Violence Exposure Among Children with Disabilities, *Clinical Child and Family Psychology Review*, Volume 12, Number 2: 120-136.
19. Поповић, Д.,(2010). Партнерство породице и школе као фактор превенције вршњачког насиља. *Педагошка стварност*, 56 (1–2), 35–45.
20. Плут, Д., Попадић, Д., (2007). Реаговање деце и одраслих на школско насиље. *Зборник ИПИ*, 39, (2), 347—366.
21. Половина Н., (2008). *Дојринос школе тражењу партнерства са родитељима. Институт за педагошка истраживања*. Београд. 152-171.
22. Радоман В., (1995.) Емпиријско истраживање ставова према различитим хендикепима нарочито према глувоћи, *Дефектолошка теорија И пракса* 1,106-114.
23. Рот Н., (2006) *Основи социјалне психологије*. Београд. Завод за уџбнике И наставна средства.
24. Руњић Т., Билић Прцић А., Реиф Е., (2011). Разлике у вршњачком насиљу између ученика И ученица са оштећењем вида.У: Специјална едукација и рехабилитација данас.368-379.
25. Специјална едукација И рехабилитација данас.Руњић Т., Билић Прцић А.,Јурић Н., (2011). Појавност вршњачког насиља у популацији дјеце са оштећењем вида. У: Специјална едукација и рехабилитација данас.379-388.
26. Shariff, S. (2005). Cyber dilemmas in the new millennium: School obligation to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40(3).86-102.
27. Wentzel, K.R., (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, Vol. 62, No. 5, 1066–1078.
28. Wentzel, K.R. & S.R. Asher, (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754–763.
29. Welsh, M.,(2001). Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis, *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, 463–481.

COUNSELING WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES WHO EXPERIENCES BULLING

SANJA DIMOSKI

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

This work deals with the problem of bullied children with disabilities in schools. The description of the problem is presented as well as the specific issues of this phenomenon when victims are children with disabilities. Researches show that these children are more often victims of bullying than children without disabilities. The aim of this work is to open up this important subject, as well as to give instructions for counseling with a family. In the process of overcoming the effects that bullying has on victims, a family has a very important role. One of the ways for cooperation between school and a family is counseling with the family of a child with disabilities who experiences bullying. Counseling with family is done according to principles which are used in practice and which are discussed in this work.

Key words: bullying, children with disabilities, counseling with a family